Miguel Soler Roca

Reflexiones generales sobre la educación y sus tensiones



Reflexiones generales
sobre la educación y sus tensiones

MIGUEL SOLER ROCA

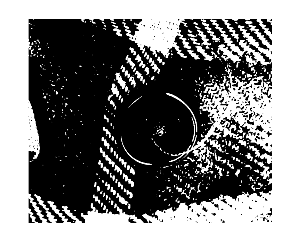
Reflexiones generales sobre la educación y sus tensiones



LLEIDA, 2004

Sant Salvador, 8 - 25005 Lleida
editorial.milenio@cambrescat.es
Primera edición: marzo de 2004
Depósito legal: L-110-2004
ISBN: 84-9779-124-X
Impreso en Arts Gràfiques Bobalà, S.L.
Encuadernación: Fontanet

ÍNDICE



PRÓLOGO

El regalo de un maestro

El lector tiene en sus manos un libro breve, subjetivo y generoso. Estas tres características son la sustancia de su valor, el trípode desde el que el maestro Soler, como le llaman con admiración sus muchos amigos de todo el mundo, echa un vistazo al mundo de la educación con ribetes de despedida y de legado. Con la edad se aprende, aprendemos, a sopesar el valor del tiempo y a aprovechar la cortedad del espacio. Le parecerá al lector un libro breve por cuanto que, al acabarlo, quisiera seguir prendido del hilo de su argumentación, saber más, organizar de otro modo aquello que ya creía saber. Subjetivo, también; tal como exigen estos tiempos nuestros de banalidades sin fin, de mediocridad y de agua al vino, la subjetividad es aquí una elección moral y una opción de método del autor; lejos de la objetividad estéril, aquí la subjetividad es argumentada, elaborada como saber y actúa como levadura que alza la masa de sus ideas, o más propiamente de sus convicciones, de su subversivo sentido común y de su pensamiento sin hipotecas ni consignas.

De ambos rasgos, brevedad y subjetividad, tendrá cabal prueba el lector en cuanto acabe de leer la última línea. Espero

que entonces, como yo mismo sentí, tenga la deslumbrante sensación de haber sobrevolado, página a página, sobre la amplia geografía vital e intelectual de un modesto y firme maestro, sobre su gran generosidad. Un maestro que ha caminado por la angosta vereda de la educación, desde el aula más humilde de la más humilde comunidad, hasta llegar, lucha a lucha, al olimpo insonorizado de los especialistas, ahí desde donde todo se ve abstractamente, más pequeño o ni se alcanza a ver. Sin embargo el autor sigue siendo aquél primer maestro rebelde, sintiendo como cualquier otro maestro insatisfecho con su escenario histórico. Un maestro maduro, hecho y derecho, al que su larga marcha por la educación y sus tensiones no ha secado en absoluto la fuerza de la savia de sus orígenes, la fertilidad de su pensamiento crítico, ahora con ese pesimismo activo de la razón vulnerada, inconforme, rebelde ante el optimismo de los corderos y la verborrea de los mercaderes. Esto es el libro: la amplia experiencia de un buen maestro sustanciada en once reflexiones. Experiencia de docencia y de pensamiento crítico, arraigada al aula, atenta a la comunidad educativa, en defensa del valeroso esfuerzo de los humanos por saber, por conquistar una cultura que los haga mejores, más libres y más combativos. La educación es el otro nombre de la dignidad. En sus páginas hay dos conceptos cruciales: la historicidad de la educación y su politicidad. Tiempo y condición social. Y hay cómo no la vindicación de una propuesta: la escuela pública de calidad para todos. Lo afirma quien, como el autor, fue educado al amparo de la legislación uruguaya que hizo realidad, durante largos periodos del pasado

siglo, ese ideal democrático de la escolaridad como garantía efectiva de igualdad de oportunidades para todos

Once reflexiones. Poco, dirán los amantes de la cantidad. Poco, sí, pero esencial para enfrentarse a la poquedad insustancial del pensamiento único, a la globalización de la indignidad y a la mercantilización de la vida toda. Sólo quien ha sabido universalizar su pensamiento permaneciendo fiel a las raíces, apegado a las condiciones específicas de sus sucesivos "locales", sabe eludir las ideologías reductoras y llevar sus convicciones a madurar en la contradictoria plenitud de su contextualización histórica. Sólo quien como el autor ha "andado" la educación mundo arriba y abajo, sabe bien de su naturaleza y de sus contradicciones; con los pies se aprende mucho y a fondo, pero también se aprehende con los ojos, con una mirada que sabe de su valor de acotación y de definición. La mirada del autor está educada, calibrada para captar lo esencial y, consecuentemente, lo irrenunciable, y lista para alejar lo inútil y denunciar lo falso. La larga vida profesional del autor le ha deparado mucha información y sólidos conocimientos. Pero de ella ha extraído, y sigue haciéndolo hoy, una virtud poco usual y mucho más valiosa: el saber. El autor, pues, sabe, y nos regala aquí (y en sus otros muchos escritos) ese saber. Un saber que no un producto acabado, sino que se muestra a sí mismo como un proceso intelectual y moral, como resultado de un mirar y de un estar con otros en el mundo. Un ilustrado español, Jovellanos, formulaba así esta inusual virtud: "No es mejor quien más sabe, sino quien mejor sabe."

Este libro es, en fin, el regalo de un maestro. En unas pocas reflexiones está el jugo licuado de sus análisis y sus convicciones

sobre la educación, de sus contradicciones aquí y ahora. Una mirada realista, quizás entristecida por el fulgor agudo de su inteligencia lúcida, con el pesimismo activo que se resiste ante consuelos y sucedáneos fáciles, pero con el optimismo de su experiencia de luchador incansable. Una mirada de resumen y de ajuste de cuentas con los escenarios en los que ha pensado y actuado a lo largo de un siglo. Un escenario decididamente político: la educación como organización social de los aprendizajes a lo largo de la vida de todos los humanos sobre la tierra. El resultado es este libro breve en páginas pero de un contenido claro y preciso, sin concesiones a las jergas pedagógicas dominantes, ajustado a su expresa voluntad de ofrecer al lector un análisis general de la educación, sin ocultarle sus propias "dudas ilustradas", la magnitud de las tensiones que en ella concurren y las amenazas que la debilitan.

El ocasional lector de este prólogo acierta si cree que lo que aquí dejo dicho del autor y de sus reflexiones está movido tanto por la admiración intelectual hacia el que sabe más y mejor, como por el afecto hacia el amigo. Hay ambas cosas, sin duda. Pero lo que el lector debe hacer ahora es levantar el telón de este prólogo y sumergirse, de cabeza y corazón, en las once reflexiones que el maestro Soler le deja aquí escritas para él.

Ahí es nada lector: la experiencia de un maestro excepcional. Pero experiencia razonada, pasada por el alambique de unas reflexiones forjadas al fuego de una biografía profesional y moral fuera de lo común. Lo dicho, un regalo que por pequeño es más precioso. El regalo de un maestro.

FABRICIO CAIVANO

INTRODUCCIÓN

Algunas veces me ha correspondido exponer mi posición ante aspectos específicos de la educación. En pocas oportunidades se me ha sugerido referirme a mi visión de conjunto de la misma. Puede resultar útil (por lo menos para mí, no sé si para el lector) intentar hacerlo ahora, tratando de presentar muy sucintamente las ideas claves que como resultado de la práctica docente y del estudio de la realidad educativa en diferentes países —en particular en España y en Uruguay— he ido acuñando, en el bien entendido de que ni pretendo ofrecer conceptos y mucho menos conclusiones de validez general ni creo en ellos. Hecho histórico por excelencia, la educación es categóricamente multiforme y dinámica, tanto en sus principios rectores y en las estructuras que la sostienen en tanto que servicio de interés público como, en definitiva, en las múltiples formas que tiene de llegar a los educandos. De ahí la frecuencia con que genera tensiones y con que padece las que son peculiares de cada sociedad.

Así pues, intento a continuación resumir algunas ideas y convicciones —sólo algunas, repito— con las que me he ido

familiarizando a lo largo de una variedad de experiencias. Las libro al debate, sintiéndolas más como un punto de partida —que por momentos podrá parecer utópico— que como un manifiesto profesional.

PRIMERA REFLEXIÓN.

La naturaleza del hecho educativo

Como todo ser vivo, el ser humano nace, crece, se desarrolla, madura y muere. Ninguna de estas etapas las puede cumplir en plena autonomía, en soledad, fuera de un entorno humano. Siempre estamos acompañados, somos seres sociales. Cuando este acompañamiento pretende configurarnos de una manera determinada, impuesta o sugerida por el entorno social, nos encontramos ante una situación educativa. Ésta puede ser sistemática o difusa, gobernada por principios de autoformación, autonomía y responsabilidad personal o por principios de disciplina, obediencia, acatamiento a la autoridad, o por infinitas combinaciones de estas dos grandes corrientes. Puede, en fin, ser concebida como un factor contribuyente a cambiar el mundo o a dejarlo tal como éste es. Estas posiciones antagónicas se presentan en la educación familiar, en la educación escolar, en las variadas modalidades de la educación no formal y de adultos. Y dan lugar a constantes debates sobre los fundamentos, los objetivos, los contenidos y los métodos de la labor educativa.

La educación general no se dirige a un fragmento de nuestra persona; tiende a ser integral e integradora, a facilitar en el

educando (o a imponerle) su desarrollo completo como persona y como ciudadano, en el entendido de que toda sociedad se empeña en poner en claro y en ver realizado, desde la libertad o desde la opresión, su propio modelo de persona, de ciudadano y de ciudadana.

Esta voluntad educadora de la sociedad, de todas las sociedades, nos plantea (a las familias, a los educadores, a la comunidad) múltiples problemas. Constituye un campo para la reflexión y el debate, campo que volvemos a roturar cada vez que necesitamos o creemos necesitar la redefinición de los fines, características y límites de los actos educativos, replanteando, de paso, los derechos de los educandos y de los educadores.

Parece que debemos admitir, pues, que la función educadora de toda sociedad carece de autarquía. La mayor parte de las crisis que la afectan periódicamente son debidas a tensiones sociales que le son ajenas pero que la enmarcan. El no reconocimiento de esta característica y de sus consecuencias prácticas es siempre fuente de conflictos.

SEGUNDA REFLEXIÓN

La educación es cosa de todos

Todos y todas nos interesamos en la educación. Todos hablamos de ella. Todos la invocamos cuando prevemos nuestro futuro o el de nuestros hijos o cuando nos manifestamos desconformes con la marcha de la sociedad. Como hemos visto, es una de las funciones sociales más controvertidas. Es también, seguramente, la más compartida. Las permanentes tensiones que le son propias muy pronto toman estado público. Esto significa que conviene que todo cambio, toda reforma, resulten de un debate y, si es posible, de un ejercicio de búsqueda de lo que hoy llamamos consenso. La Recomendación de la UNESCO y la OIT sobre la situación del personal docente de 1966 dice que los educadores y sus sindicatos y organizaciones han de intervenir en la concepción de toda reforma educativa. El Informe a la UNESCO de la Comisión sobre la Educación para el Siglo XXI titulado *La educación encierra un tesoro* dice: "Ninguna reforma de la educación ha tenido nunca éxito contra el profesorado o sin su concurso." Va más lejos aún al preconizar "la aplicación de medidas que permitan asociar a los distintos agentes sociales a la adopción de decisiones en materia

educativa". Estas recomendaciones rara vez son respetadas, ni en los países en desarrollo ni en los países desarrollados. El proceso de adopción en España de la llamada *Ley de Calidad de la Educación* de 2002 ilustra con claridad cómo no han de hacerse estas cosas. Es un triste antiejemplo.

Actualmente también se interesan en la educación los bancos, los empresarios, los medios de comunicación, los comerciantes, los sindicatos, los especialistas en empleo y en desempleo y los políticos. Es bueno que así sea, aunque algunas veces estos sectores tienden más a considerar la educación como una inversión financiera que como un derecho de los educandos y una obligación de la sociedad. Es éste uno de los efectos del actual modelo de globalización. Convertir la educación en una mercadería, en un *artículo de primera necesidad*, como dice un documento oficial español, lleva a transformar las escuelas en empresas. No deben serlo. Debemos impedir que lleguen a serlo.

Cuando nos referimos a los centros de educación formal solemos hablar de la *comunidad educativa*, constituida según las diferentes legislaciones nacionales por la administración local, el personal docente, padres y madres, alumnos. En España los Consejos Escolares de Centro cuentan con representantes de todas estas partes interesadas. El principio, excelente, no siempre tiene adecuada aplicación. En todo caso, permítaseme que asigne una importancia fundamental al principio de participación en la definición y en la gestión de la educación, en todos los niveles y modalidades de la misma y en todas las etapas de cualquier proceso de cambio, llámesele o no *reforma*, incluida la etapa de toma de decisiones.

Participación —pilar esencial de toda democracia— quiere decir diálogo, tanto en la escuela como en la familia y en la vida comunitaria. Este diálogo no es una mera formalidad administrativa sino la contribución de todos y de cada uno al destino común, la voluntad sincera de comprender al *otro*. Si el diálogo es una exigencia de toda sociedad avanzada, ha de ser un componente natural de todo proceso educativo. Los cuerpos políticos y técnicos rectores de la educación y los centros educativos todos han de ser focos desde donde, por la práctica cotidiana, se irradien actitudes, experiencias y hábitos favorables a una auténtica participación.

TERCERA REFLEXIÓN

La educación es un derecho de todos y debe poder ser ejercido a lo largo de toda la vida

El Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos dice: "Toda persona tiene derecho a la educación." No dice *todo niño* y *toda niña* sino *toda persona.* Del goce de este derecho está excluida hoy una parte importante de la Humanidad. Para empezar, casi mil millones de personas adultas son analfabetas. Más de cien millones de niños y sobre todo de niñas en edad escolar permanecen fuera de la escuela primaria. La porción obligatoria de la enseñanza secundaria es, en la mayoría de los países, accesible apenas a grupos minoritarios. La educación es, pues, un derecho universalmente reconocido, pero de disfrute gravemente amputado.

El mismo Artículo agrega que "la educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental", o sea lo que hoy llamamos *educación básica.* Prácticamente las constituciones de todos los países del mundo contienen compromisos similares. ¿Qué quiere decir *gratuita*? Para mí quiere decir: el ingreso a los centros educativos no ha de tener coste alguno; las familias no deben pagar nada ni a la escuela ni a los docentes; los libros de texto, los manuales

y el material escolar en general han de ser entregados gratuitamente a todo alumno. Por otra parte, el Estado ha de asegurar a todos éstos las condiciones indispensables para que su escolaridad y aprendizaje sean normales, compensando toda situación que trabe su derecho a la educación. Esto quiere decir que se han de brindar alimentos, vestuario, atención médica, etc., a aquellos alumnos y alumnas que los necesiten. Y ello con dos finalidades: una pedagógica, garantizar efectivamente la igualdad de oportunidades educativas y de desarrollo personal; otra política, lograr que desde la infancia todos asumamos el significado del principio de que somos iguales ante la ley. La discriminación positiva en la edad escolar contribuye a que el ciudadano no padezca ni tolere posteriormente discriminación social negativa alguna. Fue en un régimen así concebido que yo cursé mis estudios en el Uruguay de los años veinte y treinta del siglo pasado. El Artículo 71 de la Constitución Uruguaya dice: "Declárase de utilidad social la gratuidad de la enseñanza oficial primaria, media, superior, industrial y artística y de la educación física." Más restringidamente, el Artículo 27.4 de la Constitución Española dice: "La enseñanza básica es obligatoria y gratuita." No obstante, tanto los educadores uruguayos como los españoles sabemos bien que el concepto de gratuidad se aplica aún con restricciones importantes, lo que lleva a muchos estudiantes —como resultado de un verdadero proceso de expulsión— a abandonar las aulas antes de haber incorporado el saber básico preceptuado por las leyes. Condenar a niños y niñas a esta temprana ignorancia supone condenarlos a la privación definitiva de otros derechos ciudadanos. Los

mapas de la ignorancia, de la pobreza y del hambre se superponen, tanto en el nivel nacional como en el internacional.

He dicho que la educación es un derecho a ejercer a lo largo de toda la vida. No existe una edad exclusivamente dedicada al aprendizaje y otra en que lo aprendido se aplique al trabajo y a la vida personal. Todos seguimos aprendiendo y estos nuevos aprendizajes constituyen también un derecho. Por eso se habla de la *educación permanente.* Un ejemplo de ello sería el gran número de personas octogenarias como yo que estamos aprendiendo informática. Pero más de la mitad de la Humanidad desconoce el desiderátum de una educación accesible a toda edad y relevante según sus necesidades. Es decir, todo lo que hemos avanzado en teorizar sobre la necesidad de reeducarnos, de reciclarnos, de ampliar nuestro horizonte cultural, de poner al día nuestro siempre escaso saber en un mundo de tan rápidos cambios culturales, científicos y tecnológicos, resulta en la práctica letra muerta. La educación de adultos es, en general, relegada a una mínima presencia en los servicios educativos. No lo afirmo desde el pesimismo, sino desde el realismo: la prensa señala con frecuencia que la mitad de la población española adulta no alcanza a leer un solo libro a lo largo del año.

En lo concerniente al derecho a la educación, el mundo no cesa de proponerse, muy justificadamente por cierto, metas cada vez más ambiciosas. No las cumple. Si osara cumplirlas, los militares no podrían proseguir su inútil e inclemente carrera de armamentos.

CUARTA REFLEXIÓN

La historicidad del hecho educativo

Todo trabajo educativo es un trabajo *situado*. Debe atender las necesidades del desarrollo de seres concretos, miembros de un grupo humano determinado, en un lugar geográfico y ecológico sin igual, en un momento histórico preciso, en un ámbito político, social, cultural, lingüístico con características que le son propias. Lo resumo diciendo que la educación está caracterizada por su *historicidad*. Así ha sido siempre; así seguirá siendo.

Suele suceder que los educadores desconozcamos este principio. Puede ocurrirnos que no nos adecuemos suficientemente a las características locales, a los cambios sociales que tienen lugar fuera de la escuela, a la evolución de los rasgos culturales del medio, a la composición de nuestro alumnado, cada vez más enriquecida por fenómenos migratorios. Hemos aprendido a enseñar de conformidad con ciertas pautas, que pronto se revelan efímeras. Reinventarlas en función de procesos históricos puede resultarnos difícil. La rutina es uno de los mayores y más frecuentes obstáculos a una educación de calidad.

Si esto ocurre en las aulas, ocurre también en los sistemas educativos, sobre todo ahora que predominan las corrientes

globalizadoras: ministros que siguen las consignas de los tecnócratas del Banco Mundial, leyes nacionales copiadas de un país a otro, monopolios lingüísticos empobrecedores, libros de texto para la enseñanza básica importados, currículos que se perpetúan veinte o treinta años, o redactados por llamados *expertos*, encerrados en su despacho, al margen de la realidad. Seguir la línea del menor esfuerzo puede ser, por períodos, una tendencia en las cúpulas que permea negativamente todo el sistema educativo. Insensiblemente, la educación puede perder su historicidad si de la participación generalizada pasamos a la concentración tecnocrática, de ésta a la burocracia y de ésta a la ignorancia de qué está ocurriendo en las aulas, que es donde se interpreta la historia pasada, se vive la presente y se fragua la futura.

La historicidad del hecho educativo supone que la educación general ha de permitir a todos el conocimiento y la interpretación correcta, por elemental que sea, del mundo local (tan frecuentemente omitido en los currículos), del mundo nacional y del mundo internacional (este último también sacrificado o tratado arbitrariamente). Un conocimiento no limitado al presente, sino que indague las raíces que más influyen en este presente. Todo lo cual supone la capacidad de organizar los contenidos conforme a su relevancia justificada, lo que no siempre resulta fácil, pues puede comportar la confrontación entre lo que hoy se viene llamando *sociedad del conocimiento* y lo que yo preferiría poder llamar *sociedad del saber.*

Historicidad del hecho educativo no quiere decir visión etnocéntrica del mundo. Importa proteger la multiculturalidad,

cada día más presente en los centros educativos, y resolver con tolerancia y amplitud las tensiones que con frecuencia genera, descubriendo en las diferencias culturales motivos de enriquecimiento y no de enquistamiento. El *otro* es parte de nuestra historia común.

Historicidad tampoco ha de significar visión a corto plazo. Los sistemas educativos han de poder anticiparse tanto como sea posible a las características y necesidades de un futuro que no conocemos. Los conocimientos de hoy pueden resultar inadecuados mañana. De ahí que se venga destacando con toda razón la conveniencia de *aprender a aprender*, es decir, de lograr que el educando disponga de las herramientas que puedan servirle a lo largo de su vida para responder a las solicitaciones de una existencia cambiante. Pero estas herramientas no se adquieren en abstracto. La gran maestra es la realidad. Recorrer los caminos que nos llevan a la correcta interpretación de nuestra realidad y a contribuir a introducir en ésta los cambios requeridos es el aprendizaje más importante, que no puede hacerse fuera de la historia concreta. Por esto insisto en la historicidad de la educación, una educación en la realidad, sin ruptura con el medio ni con la experiencia vital del educando, lo que no quiere decir desinteresarlo por el ancho mundo ni desatender su derecho al desarrollo de la imaginación, la afectividad, el placer estético, el goce de la expresión personal y de la música, propia o ajena, el disfrute de transitar por irrealidades complementarias de la realidad.

La tendencia que actualmente se viene imponiendo es preocupante. La educación general tiende a alejarse más y más

de la realidad, a seguir patrones preestablecidos para situaciones promediales, habituando al educador a la comodidad de ceñirse al reflejo de un mundo que sólo existe en los propósitos del poder, cada vez más influenciado, éste, por corrientes supranacionales amalgamantes, interesadas en satisfacer su voracidad financiera y cultural globalizadora. Me parece que quienes hablan y escriben de *estándares* educativos han cedido a esta nefasta tendencia.

Los grandes avances tecnológicos, el uso cada vez más amplio de la informática, la comunicación en tiempo real, la mecanización y robotización progresiva de muchas tareas favorecen la homogeneización del mundo, con consecuencias prácticas positivas pero que pueden incidir negativamente en los rasgos culturales de los pueblos. Los maestros lo perciben cotidianamente en el carácter compulsivo que adquiere para sus alumnos y alumnas la posesión de cuanto artilugio se inventa a su intención. Si la educación tiene lugar en un contexto histórico real, es preciso que su historicidad sea crítica, que educadores y educandos puedan tender más a interpretar y crear su verdadera historia que a someterse a una historia calcada, uniforme y ajena, que cuenta cada día con más medios de imposición.

QUINTA REFLEXIÓN

La *politicidad* del hecho educativo

La acción educativa tiene lugar en la sociedad, en la *polis*. Se nutre obstinadamente de elementos políticos, en sus definiciones filosóficas rectoras, en su legislación normativa, en su gestión, en la asignación de responsabilidades y, sobre todo, en sus contenidos. Paulo Freire hablaba de la *politicidad* de la educación. Los grandes debates relativos a la educación son siempre debates políticos, en el sentido preclaro de este término.

Toda colectividad nacional ha de debatir, decidir democráticamente y materializar su proyecto general de sociedad, el cual es un proyecto político. Una sociedad que no sabe hacia donde va no es una sociedad feliz. Tal vez ni siquiera sea una *sociedad.* Todos necesitamos un horizonte lo más claro posible hacia el cual poder encaminar nuestra vida. Insisto en que conviene que el destino común sea decidido y puesto en práctica democráticamente. La interpretación actual de la *globalización* se opone a la conformación de opciones locales, nacionales, situadas en el hilo de la historia concreta. Esta globalización (que no persigue la mundialización de lo bueno, lo bello, lo necesario, sino la generalización —casi siempre por vías compulsivas—

de lo que conviene a los mercaderes) requiere el acatamiento de un *pensamiento único*, de modelos culturales poderosos pero ajenos. Hoy podemos afirmar que en lo esencial constituye un proceso de generalización acrítica y progresiva del estilo de vida, del pensamiento, de la cosmovisión y de los valores predominantes en los Estados Unidos de América. Y un sometimiento a los intereses implícitos y explícitos de esta potencia hegemónica. Este proyecto político de sociedad no es el nuestro o, por lo menos, está muy lejos de ser el mío.

Del mismo modo que cada pueblo ha de definir su proyecto político de sociedad, debe disponer también de su proyecto educativo, de una filosofía educativa, una política educativa. Y esta política educativa ha de guardar la necesaria coherencia con la política general. Todo gran cambio de orientación política determina ajustes más o menos profundos en la política educativa y en el servicio educativo. Si estos cambios son importantes, hablamos de *reformas*. Son o pueden ser legítimas, o totalmente ilegítimas, representativas de los puntos de vista de un poder circunstancial, resultado de imposiciones exteriores más que de consultas interiores, producto de una tecnocracia no representativa de la comunidad educativa. España ha conocido las grandes diferencias entre la tramitación de las leyes de educación de los años ochenta y la que se ha dado a leyes más recientes. Respecto a éstas, los interesados no han podido tomar la palabra ni ser escuchados y hoy ya comienzan a hablar —justificadamente— de *insumisión* ante la arbitrariedad de los procedimientos empleados y el desacierto de sus fundamentos científicos, que engendrarán resultados confusos.

Los gobiernos suelen declarar enfáticamente la *apoliticidad* de las leyes que adoptan en materia de educación, pero éstas, en pensamiento y en acción, son decisiones de carácter político, irrefutablemente político. Quienes nos hemos opuesto a decisiones que hemos considerado contrarias al interés del pueblo y de la educación pública hemos sido acusados de *hacer política*, de politizar la educación. América Latina está sembrada de cadáveres de educadores y educadoras que aspiraron a pensar y practicar una educación contribuyente a cambios sociales impostergables. La Guerra Civil Española dejó también su larga lista de maestros mártires. El delito de unos y otros —y de los que se sumarán a estas listas— fue siempre el mismo: haber politizado la educación. Pero ésta es, inexorablemente, indespolitizable.

No quisiera, sin embargo, que se confunda la naturaleza política del hecho educativo con el activismo partidista específico que muchas veces lo inspira, en las cúpulas y en las bases. Son entidades vecinas, pero no deben ser confundidas porque las funciones que cumplen legítimamente en la sociedad son muy diferentes. Y sería bueno que no hubiera dudas a este respecto.

SEXTA REFLEXIÓN

La escasa autonomía del hecho educativo

Lo dicho lleva a la convicción de que en general las acciones educativas disponen de muy escasa autonomía en el seno de la sociedad. Los educadores, sobre todo cuando somos jóvenes, creemos que nuestra vocación y nuestro esfuerzo cotidiano cambiarán el mundo. Este supuesto no ha sido confirmado por los hechos. La educación no es una variable independiente en la sociedad y ésta no perdona a los heterodoxos. El poder fija las reglas del juego y espera que los educadores actúen como multiplicadores del modelo social adoptado. La libertad de cátedra es siempre relativa y las innovaciones, a veces correctamente alentadas, no por eso dejan de ser sospechosas dada la condición predominantemente conservadora de los programas educativos. Los instrumentos de control sobre el trabajo de los educadores existen con diversos grados de legitimidad y de severidad. Un ejemplo en España: las maestras de religión que recientemente fueron despedidas por características personales en conflicto con valores de gran peso sociocultural, totalmente ajenos a sus cualidades docentes.

Esto no quiere decir que, por consiguiente, no somos responsables de nada o que el trabajo docente esté regido por

la renuncia o por la impotencia impuestas por un *poder educativo* fielmente emanado del *poder político*. Los educadores a quienes correspondió ejercer la docencia bajo regímenes dictatoriales crearon, por imperativo moral y profesional, su propia *pedagogía de la resistencia* de la que existen, lamentablemente, pocos testimonios escritos. En la soledad del aula, en el contacto directo con el alumno y con sus familiares, en la confidencia con algún colega, siempre es posible aprovechar para bien la estrecha brecha que el poder olvidó taponar. La represión educativa existió y sigue existiendo, pero el educador consciente de su misión la advierte y la resiste. Porque, en definitiva, su compromiso no es necesariamente con el sistema sino, imperativamente, con su alumnado.

Esta tensión, indeseable pero frecuente, se resuelve cuando, pese a la mezquindad de la autonomía de que dispone, un gesto, una actitud, una palabra del educador influyen definitivamente en el futuro de un alumno. Como lo hacen en horas de emergencia los padres y las madres. Y aunque pronunciar esta palabra salvadora suponga desobediencia civil, no temamos pronunciarla.

Se presenta también la situación óptima, cuando los vientos de la historia empujan a los pueblos hacia la justicia, la democracia verdadera, la construcción de un futuro de bienestar. He vivido esta experiencia apasionante en diversos contextos, siempre por períodos, ¡ay! que se me han hecho demasiado breves. En tales situaciones, es importante que la educación no pretenda ser autónoma, que se sume a las fuerzas liberadoras, que asuma su responsabilidad ante la historia, manteniendo su

especificidad educadora, y que sepa alentar en los alumnos el deseo de vivir, tan profundamente como sea posible, la experiencia exaltante de ser.

SÉPTIMA REFLEXIÓN

Como sector social, la educación ha de constituir un sistema

La educación es el sector de actividad que involucra el mayor número de personas. Según las leyes nacionales, existe una mayor o menor diversidad de centros educativos de todo tipo y nivel. Esta diversidad puede ser buena porque permite que los padres de familia y los colectivos e instituciones gocen de la libertad de enseñanza reconocida por el Artículo 27 de la Constitución Española y por similares disposiciones vigentes en la mayoría de países. Así, el Artículo 68 de la Constitución Uruguaya dice: "Queda garantizada la libertad de enseñanza. (...) Todo padre o tutor tiene derecho a elegir, para la enseñanza de sus hijos o pupilos, los maestros o instituciones que desee."

La diversidad de situaciones no quiere decir que la educación pueda tener lugar en el desorden de principios y de gestión o en el vacío axiológico. Si se reconoce que la sociedad ha de tener, siempre respetando la pluralidad de opiniones, un proyecto político y una política educativa, es preciso que la educación sea organizada como un sistema nacional en cuya concepción y gestión todos puedan opinar y participar pero del cual el responsable inexcusable ha de ser el Estado y sus

diferentes administraciones. Es el Estado el que ha de garantizar el derecho a la educación, la gratuidad de la enseñanza básica, la calidad de los servicios educativos, la coherencia entre los valores que fundamentan el proyecto de sociedad y los valores que se fomentan en los centros educativos. Todo esto, naturalmente, adaptando la organización educativa a los grados de descentralización y de autonomía propios de cada estado y a la presencia de culturas diferenciadas, algunas de ellas con lenguas propias que, en mi opinión, deben ser conservadas y consolidadas como parte del patrimonio nacional y mundial.

Y aquí ingresamos a un importante problema de actualidad. El neoliberalismo en general y el Banco Mundial en particular preconizan que el grado de descentralización que rija en el sistema educativo sea el máximo posible y se traduzca en una *desestatización* educativa, en la privatización progresiva de las instituciones de enseñanza de todos los niveles, en la afinidad de éstas con establecimientos productivos, en los que hay vendedores y clientes, en fin, en niveles de autonomía que confieran a cada comunidad educativa el carácter de una empresa con su propio proyecto educativo, ofrecido como mercadería sujeta a las prescripciones de la economía de mercado. Esto, para mí, supone la destrucción de todo sistema educativo nacional.

En una publicación anterior, *El Banco Mundial metido a educador*, ya tuve oportunidad de referirme a estas tendencias, refutándolas y denunciándolas. No se nos puede escapar que ellas obedecen a los principios del capitalismo neoliberal predominante y que lo peor que podemos hacer es educar a

nuestros hijos en centros reñidos sobre todo con el principio de que la sociedad ha de garantizar la libertad de conciencia, la igualdad de oportunidades y el derecho irrestricto a una educación de calidad. La educación no es una mercancía que se compra y que se vende sino un derecho universal que se ejerce. Que se ha de poder ejercer efectivamente; y ya hemos visto que no es éste el caso hoy.

El responsable obligado de esta interpretación liberadora e igualitaria de la educación es el Estado y el pilar fundamental de esa responsabilidad es la concepción, la organización y la gestión de un sistema de educación pública, para mí siempre la prioritaria, siempre la mejor.

El lector se preguntará: Y entonces, ¿dónde quedan las garantías constitucionales acerca de la libertad de enseñanza y del derecho de padres y tutores a optar por el centro educativo de su preferencia? Nada de lo dicho se opone a ello. Pero tanto los ciudadanos como las administraciones han de velar prioritariamente —repito *prioritariamente*— por los derechos de todos, hoy vulnerados cuando se ofrecen a las mayorías servicios educativos insuficientes, precarios, no gratuitos o de mala calidad. En segundo término, insisto en la necesidad de que en su conjunto, centros educativos públicos y privados constituyan un *sistema nacional de educación*, lo que supone la existencia no sólo de regulaciones administrativas sino de un proyecto nacional educativo coherente con el modelo de sociedad soberanamente definido. Y esto, en democracia, no supone ningún totalitarismo ideológico sino el permanente y desafiante ejercicio de definir, colectivamente, el destino nacio-

nal y de considerar a todos los centros educativos como tallos vigorosos del mismo.

Cuando se han producido prolongados períodos de negligencia en esta función fundamental del Estado, en muchos países latinoamericanos han surgido *parasistemas educativos* que, con la denominación de movimientos de *educación popular,* no sólo han subsanado las carencias oficiales sino que han puesto en marcha innovaciones interesantes, por sus fundamentos y prácticas, que en algunos casos han logrado permear más tarde en los programas del sector público. El aporte, generalmente voluntario y juvenil, de esta categoría de educadores a la alfabetización y educación de los adultos ha sido en muchos países generoso y eficaz y ha superado en cantidad y calidad las realizaciones de programas estatales que en este área se revelan, muchas veces, efímeros, desmotivados y pobres.

Siento un enorme respeto por tales movimientos, generalmente sostenidos por la voluntad de resistir sistemas políticos tiránicos o injustos; pero es mi convicción que la situación ideal se da cuando es el estado democrático el que asegura la generalización, la pertinencia, la condición participativa y la calidad del sistema nacional de educación.

OCTAVA REFLEXIÓN

La educación se orienta conforme a valores, característica que, generalmente, crea tensiones

Las políticas educativas son establecidas conforme a los valores que predominan en la sociedad. Estos valores no pueden ser impuestos ni generalizados arbitraria o autoritariamente. Son productos socioculturales, más o menos arraigados, más o menos compartibles, que en general impregnan los actos educativos, confiriéndoles características por las que conviene optar con el mayor grado de libertad compatible, no me cansaré de repetirlo, con el modelo social soberanamente definido. Las confrontaciones surgen cuando un colectivo privado ofrece un proyecto educativo contradictorio con el del Estado. Pero en muchos países coexisten en paz la enseñanza pública y la enseñanza privada.

La primera, la pública, ha de garantizar no sólo la igualdad de oportunidades y la gratuidad total de la enseñanza general obligatoria, sino también la convivencia de las ideas y valores, el libre examen de la sociedad y sus problemas, la interpretación científica de la realidad, la capacitación para la democracia. Ha de ser abierta, tolerante, al servicio a la vez del cambio necesario y de la paz social.

La enseñanza privada cuenta con un abanico inmenso de manifestaciones. Sus finalidades fundamentales pueden ser humanitarias, confesionales, comerciales, de experimentación e innovación pedagógicas... De todo hay. No estoy en contra de la enseñanza privada sino en contra de la confusión y de la invocación manipuladora, tan frecuente, que ella hace de la libertad de enseñanza.

En sociedades o en grupos deslumbrados por los valores del mercado, la competitividad, la eficiencia económica, la buena relación calidad/precio, tal como lo viene recomendando el Banco Mundial, la educación tiende a interesar más como parte y puntal del sistema económico que como parte y pilar del sistema social. Existen honorables excepciones y lamento no poder entrar en detalles. Tan sólo un buen ejemplo: el comportamiento valiente y progresista de algunas escuelas privadas durante las dictaduras militares recientes en América Latina. Firme partidario de la escuela pública, la privada, para mí, no debiera ser considerada enemiga sino complementaria de aquélla. No obstante, cuando veo que muchos gobiernos conservadores (entre ellos los actuales de España y de Cataluña) tienden a favorecer más a la educación privada que a la pública, hago mío el gran grito que se escuchó en el Foro Mundial de Educación que se celebró en octubre de 2001 en Porto Alegre: “Defendamos la educación pública!”

Añado dos ideas que, lo reconozco, son muy discutibles. La primera: no debe haber adoctrinamiento confesional en las escuelas públicas aunque sí el conocimiento del hecho religioso a lo largo de la historia, como fenómeno cultural, como parte

de la idiosincrasia de los pueblos, con múltiples manifestaciones, no todas respetables. Este conocimiento ha de constituir una parte del currículo oficial y ha de estar a cargo de los maestros y profesores regulares del sistema, quienes deberían atender este aspecto sin dogmatismos, con toda objetividad, evocando tanto a dioses y diosas como a Dios. Tal enseñanza no debiera provocar erogación adicional alguna en los presupuestos oficiales de educación.

Quiere decir que soy partidario de la escuela laica, lo cual no quiere decir que preconice una escuela que haga del ateísmo una militancia, sino que estoy a favor de una escuela que haga suyo el Artículo 16 de la Constitución Española que dice: "Ninguna confesión tendrá carácter estatal" y el Artículo 5° de la Constitución Uruguaya que dice: "Todos los cultos religiosos son libres en el Uruguay. El Estado no sostiene religión alguna."

No acepto que la laicidad sea presentada, como ocurre tantas veces, como carente de valores. Se puede ser laico y vivir conforme a valores surgidos de nuestra común condición de seres humanos y no necesariamente de la condición de adeptos a tal o cual confesión religiosa. No admito la idea tan difundida como errónea de que las confesiones religiosas son las depositarias únicas de los valores espirituales y de los principios rectores del comportamiento social conforme a valores de humanidad, solidaridad, rectitud, verdad y similares. Esta pretensión monopólica lleva a que los alumnos de las escuelas que responden a confesiones determinadas crezcan en un dogmatismo que puede impregnar todo el saber que el proceso educativo aspira a brindarles. Lleva también a que los alumnos cuyos padres no acepten este

adoctrinamiento confesional desde la escuela sean confinados a cumplir actividades alternativas, que a veces incluyen la enseñanza de la *ética*, como si ésta, en su sentido abierto, controversial y formador, no fuera un componente fundamental del desarrollo de los alumnos todos.

Así, pues, al preconizar la educación laica lo hago desde el convencimiento de que ella puede y debe ser portadora de los valores indispensables al desarrollo de la personalidad y a la convivencia participativa en la sociedad, sin distinciones y mucho menos discriminaciones y, naturalmente, atendiendo en igualdad de derechos, a las minorías étnicas o de otro tipo que pudieran estarse integrando en la comunidad.

Como corolario, el adoctrinamiento respecto a una religión concreta, cualquiera sea ella, debería tener lugar fuera de la escuela y de los institutos y ser confiada a aquellas personas que las autoridades religiosas designen y paguen, al margen del sistema educativo público y del presupuesto nacional.

La otra idea que deseo añadir es que considero inconveniente que el Estado contribuya con cualquier clase de subvenciones a la enseñanza privada. La obligación del Estado es la de organizar y ofrecer una enseñanza pública de calidad a todos los educandos, a partir de los 0 años. *De calidad* quiere decir que los contenidos de la educación han de tender a la integralidad e incluir todo aquello que, además de la cultura general, hoy se considera importante para la formación de un joven, como el deporte, las artes, la música, la informática, el aprendizaje de lenguas extranjeras. Es debido a las insuficiencias de la educación pública en estos aspectos que muchos

padres de familia optan por la educación privada para sus hijos. Quienes lo prefieran así, por la razón que sea, que disfruten de la libertad de escoger, pero que ésta sea una opción con todas sus consecuencias y, salvo excepciones justificadas, sin auxilio estatal, y de ninguna manera el resultado de las insuficiencias de la enseñanza pública.

NOVENA REFLEXIÓN

La educación pública debe disponer de los medios necesarios

No puede existir una enseñanza pública para todos y de calidad si no se ponen a su disposición los medios necesarios. Que en muchos países la escuela pública o la universidad pública sean confundidas con escuelas y universidades pobres y deficientes obedece a la negligencia de los gobernantes, a la falta de visión de la clase política y a la irresponsabilidad de la sociedad toda. Si la educación de los 0 a los 16 años ha de ser gratuita y universal, el esfuerzo de la comunidad y los presupuestos nacionales han de reflejar este compromiso.

Veamos si es así y para comenzar aporto algunos datos cuantitativos. La recomendación internacional es que, como mínimo, el 6% del producto interior bruto (PIB) de cada país sea destinado a la educación. Si se consultan las estadísticas de la UNESCO de todos los países del mundo para el año 2000 se encuentran datos de 156 países, de los cuales 130 dedicaban menos del 6% y, de este grupo, 12 menos del 2%. En cambio, 26 países dedicaban más del 6% recomendado y, de ellos, 10 más del 8%. En el caso de España para ese año ese porcentaje fue de 4,51% (según el PNUD había sido de 5.0% en el período

1995-1997). El gasto público en educación en Uruguay en 2000 correspondió al 2,78% del PIB (había sido de 3.3% en el período 1995-1997). Quiere decir que en ambos países —que yo siento más míos que los demás— este indicador del esfuerzo en educación no solamente se encuentra por debajo del mínimo requerido sino que viene decreciendo en los últimos años. Es lo que ocurre también a escala mundial: 4,9% en 1980 y 4,8% en 1997. Esta información es tanto más chocante cuanto que contrasta con lo que ocurre en países considerados como muy escasamente desarrollados, algunos de los cuales, siempre según la UNESCO, en 2000 enunciaban porcentajes elevados, como los siguientes: Botswana, 8,62; Lesotho, 10,11; Namibia: 8,10; Yemen 10,02; Zimbabwe, 10,36. Los países escandinavos se encuentran por encima del 6% y los Estados Unidos de América muy cerca de España: 4,85%.

Conviene detenerse un poco en la dinámica de estas cifras. En 1979 tuvo lugar en México, convocada por la UNESCO, una Conferencia de Ministros de Educación de los países latinoamericanos y del Caribe, la cual puso las bases de un Proyecto Principal para la superación de los graves déficits constatados en la educación básica. El documento titulado *Declaración de México* adoptado por dicha Conferencia dice que los Estados Miembros de la región deberían: "Dedicar presupuestos gradualmente mayores a la educación, hasta destinar no menos del 7 u 8% de su PNB a la acción educativa." Era una meta para el año 2000. En 1997, para el conjunto de la Región, se había llegado a 4,6%, inferior al conjunto mundial que estaba en 4,8%. No entretendré al lector con el relato de las sucesivas reuniones

mundiales que a partir de 1990 se han venido ocupando del programa mundial *Educación para Todos*, cuyas metas están propuestas ahora para el año 2015, anunciándose ya que muchos países seguramente no podrán satisfacerlas.

¿Qué hay detrás de estos fracasos? El recurso fundamental que apoya los servicios de educación pública es la comprensión colectiva (gobiernos y ciudadanía) de la importancia que los mismos tienen en el destino de las personas y de la nación. Si el empeño prioritario de las familias se pone al servicio de la idea de que las personas y los sectores de la población han de competir entre sí, en procura del mayor éxito económico de cada uno, la comunidad nunca pondrá los recursos requeridos a disposición de la educación y el sistema educativo acentuará su división en dos rutas cada día más divergentes: una educación pobre para los pobres y una educación rica para los ricos. El árbitro de esta contradicción no puede ser otro que el Estado democrático.

El gasto educativo del sector público *per cápita* debe superar, necesariamente, al del sector privado. He afirmado anteriormente que los servicios educativos deben constituir un *sistema educativo* y, para que éste funcione como tal, es forzoso que disponga de servicios técnicos de apoyo, tales como legislación, investigación, planificación, estadística, evaluación, experimentación de innovaciones, diseño, producción y distribución de materiales educativos, evaluación de todo el sistema en sus diferentes niveles de acción, formación y perfeccionamiento permanente del personal docente y técnico, etc. Pese a estas ineludibles exigencias, el presupuesto destinado a la educación

pública en la mayoría de los países está constituido por más de un 90% consagrado al pago de los salarios de los docentes, en general miserablemente desalentadores. Para muchos países el esfuerzo en los próximos años debe crecer considerablemente de modo de cubrir a satisfacción graves rezagos que hoy afectan al sistema: los bajos salarios, la falta de materiales, la ausencia de servicios técnicos de apoyo, el estado de los edificios y del equipamiento escolar. Menciono dos casos totalmente injustificados: en Cataluña, a la hora de escribir estas líneas, nos encontramos en período preelectoral y la consigna de uno de los candidatos, que he oido repetidamente durante veinte años, es la de acabar de una buena vez con los *barracones* en que se alojan algunos centros educativos. Por otra parte, el reclamo de una gran proporción de familias es el de contar con servicios públicos gratuitos de educación preescolar, no sólo en interés de los menores sino también de sus madres trabajadoras. La oferta oficial para este nivel es de una inexcusable pobreza.

¿Hay alternativas? Volvamos a transitar el puente que une la educación con la política. Las sociedades deben optar entre los gastos prescindibles y la austeridad (que no la pobreza) de gobiernos y ciudadanos. Países pobres y países ricos gastan sumas exorbitantes en lo que podrían llamarse *fuegos artificiales*. Podría incursionarse aquí —y si no lo hago es por razones de espacio— en la irrefrenable tendencia al crecimiento de la disparidad en la distribución de la renta de las personas y de las familias, de modo que la riqueza se concentra cada vez más en pocas manos mientras crece, sin freno, el número de pobres. Diversos organismos están empeñados en la lucha *contra la*

pobreza. No conozco ninguno que se haya propuesto la lucha *contra la extrema riqueza.* Muchos países pobres (en los que también existe una clase rica) renuncian incluso a aplicar el impuesto a la renta de las personas físicas. Cuando alguien aporta algún recurso de emergencia a la educación pública pasa inmodestamente a la categoría de filántropo. Frente a este gran desorden de las voluntades, han de ponerse en vigencia efectiva e incorrupta leyes impositivas justas, que permitan al Estado cumplir su obligación de garantizar una educación gratuita y de calidad para todos. Y en esta materia no sé cerrar el párrafo sin referirme a la urgente necesidad de desmilitarizar el planeta, de abolir todo gasto militar, de vivir en paz no sólo por el imperio de valores de solidaridad sino por la imposibilidad material de apelar a las armas, ya que éstas deberían desaparecer como medio de dirimir las tensiones internas y externas de las naciones.

Me atrevo a afirmar que la injustificada pobreza educacional actual puede ser aliviada, no sólo con medidas como las que he propuesto, sino también apelando, como lo han hecho en determinados momentos históricos muchos países, a la contribución popular voluntaria. He visto ancianos explicando en pequeñas escuelas rurales africanas la historia del país y de la comunidad tal como ellos la vivieron; no había libros de texto; se iban redactando sobre la base de esos testimonios orales. He visto en Bolivia a los campesinos levantar sin ayudas oficiales los edificios escolares que les hacían falta, escogiendo y retribuyendo malamente a educadores improvisados, como medida de emergencia y de presión al Gobierno, al que reclamaban la

oficialización de la nueva escuela. He visto a los jóvenes nicaragüenses, algunos de ellos niños, alfabetizar a su pueblo carente de toda perspectiva mientras perdurara el 50% de analfabetismo que había dejado la dictadura somocista. He visto por muchos caminos latinoamericanos a los educadores y sobre todo a las educadoras, trasladarse, con sus cuadernos, sus colchones y sus críos, hacia cursos de perfeccionamiento profesional, sin que nadie les pagara nada por ello. Prácticamente la totalidad de las escuelas e institutos de enseñanza reciben aportes comunitarios, en especies o en mano de obra, y en muchos países el alumnado participa de programas de *trabajo productivo*, con el doble propósito de aprender técnicas de producción adecuadas a su medio y de ampliar las posibilidades económicas de sus centros o de ellos mismos. Éstas y muchas otras variadas y admirables demostraciones de la voluntad popular de crear o mejorar la educación pública deben constituir, para el resto de la sociedad, un ejemplo y un provocador desafío. Lo que haga el pueblo, por amplio que llegue a ser, nunca ha de desplazar la enorme y hoy insatisfecha responsabilidad gubernamental.

DÉCIMA REFLEXIÓN

La gravitación educativa de ciertos *temas ocasionales* y *transversales*

La tradicional división de los programas escolares en asignaturas de identidad reconocida (matemática, lenguas, ciencias, etc.) que hemos heredado de la Edad Media viene siendo superada por las corrientes psicopedagógicas favorables al tratamiento pluridisciplinar de ciertos temas, a la condición no parcelaria del pensamiento, a la necesaria unidad de ciertos saberes, al tratamiento pedagógico de acontecimientos ocasionales que inciden, dentro o fuera de la escuela, en la formación del educando. Todo ello —que no excluye, naturalmente, el estudio y el conocimiento especializados, antes bien los refuerza— resulta no solamente de cambios, en mi opinión muy positivos, en las ciencias de la educación, sino también de la evolución general de la sociedad, en la cual los fragmentos del vivir y del saber tienden a articularse en una visión más global del mundo y de la Humanidad. Y no quiero reabrir aquí el debate sobre la *globalización* resultante de tendencias puramente económicas y financieras, que no es más que una manipulación espuria y explotadora de la globalidad y condición universal de muchos de los problemas que enfrentamos. El hecho es que

la educación y los educadores se ven cada día más compelidos a tomar posición ante problemas que exceden el marco estrecho de tal o cual asignatura. El debate se centra en definir si se trata de cuestiones marginales, a las que hay que hacer simple referencia para que la educación no sea acusada de trabajar en la irrealidad o si, por el contrario, han de ocupar en el proceso educativo un puesto destacado cuando su importancia así lo amerita y si, por su naturaleza, requieren un tratamiento en el que participe todo o gran parte del equipo docente.

Tal es el caso, en la mayoría de las sociedades, de la necesidad de que niños y adolescentes desarrollen, lo más posible por vía de su experiencia personal y colectiva, sus propias actitudes respecto a los derechos humanos, a la convivencia entre personas, grupos y naciones, a la paz, a la resolución de conflictos de todo alcance sin apelar a la violencia, a la reducción y si es posible la supresión de todo gasto militar, a la persistencia de una injusta distribución de bienes entre familias y entre países, a los sufrimientos que ocasiona la excesiva concentración de los diferentes medios con que cuenta el poder, a la preservación de los recursos naturales y de los grandes bienes heredados de culturas anteriores, al mantenimiento de un medio natural y social más sano que el actual, al sexo y sus diferentes manifestaciones, a las distintas drogadicciones, a la salud individual y colectiva, etc. La lista, según la irrupción ocasional de los problemas o según su naturaleza estable o progresiva, sea por su escala planetaria sea porque afecta a las diferentes sociedades o comunidades, podría seguirse enriqueciendo.

Ciertamente, en décadas pasadas se impartían, además de las asignaturas llamadas instrumentales, clases de educación cívica, de higiene, de nutrición racional, de ética, de religión, y las famosas *lecciones de cosas,* etc., pero ello resultaba del cumplimiento del currículo con el auxilio de ciertos textos —cuya validez podía durar más de una generación— en los que se sistematizaba el saber considerado indispensable, con la rigidez propia de los conocimientos indiscutidos.

Aquí estamos refiriéndonos a otro enfoque completamente distinto, basado en el reconocimiento del dinamismo de la historia, de las ciencias sociales y naturales, de las costumbres, en fin, habría que repetir que una de las características de la educación es su historicidad, su condicionamiento por hechos que le son exteriores y, a la vez, su posible aporte a la marcha de la historia humana. Temas como los que he mencionado reúnen algunas características que les son comunes: son de actualidad, tienen estado público generalizado gracias a los medios de comunicación, tienen muchos de ellos una indudable naturaleza política, dando lugar entonces a intensos debates, conflictos o guerras, son tratados y a veces sometidos a ciertas normas por los organismos internacionales, tienen una naturaleza pluridisciplinar, son enfocados diferentemente según las actitudes e intereses de cada grupo social, interesan en general al conjunto de la sociedad que expresa a su respecto, por diversas vías, posiciones coincidentes o discrepantes, están íntimamente relacionados entre sí, en fin, su conjunto define los rasgos esenciales de todo grupo cultural e influye en el comportamiento humano en cada circunstancia.

Mientras el listado de conocimientos prescritos por los currículos convencionales está organizado por materias, *temas*, puntos específicos de tratamiento casi siempre fragmentario, la relación que precede está constituida fundamentalmente por *problemas*, por situaciones más bien polémicas cuando no conflictivas, que se presentan fuera de las aulas pero de las cuales los alumnos tienen información de diferente origen y calidad. Ante ellas, la educación básica muchas veces opta por un silencio que priva a los educandos de la oportunidad de informarse adecuadamente, expresar sus opiniones, debatirlas en un clima de diálogo y de respeto mutuo. Para mí no cabe formularse la pregunta de si escuelas e institutos deben ocuparse de estas cuestiones. La respuesta no puede sino ser afirmativa, reconociendo que las preguntas legítimamente pendientes son muchas. ¿Cómo preservar el principio de laicidad de la enseñanza en el sentido más amplio del término? ¿Cómo seleccionar los temas a tratar? ¿Cómo tratarlos convenientemente —entramos en el terreno de la didáctica— dada su actualidad, su surgimiento muchas veces imprevisible, su condición muchas veces dinámica, mutante o perecedera? ¿Cómo ocuparse en vivo y en directo de asuntos que tienen que ver con valores muchas veces generadores de tensiones sociales? ¿Están los educadores preparados para abordarlos? ¿A qué profesor asignar su tratamiento o, por su carácter interdisciplinar, puede convenir un enfoque colectivo? ¿Qué papel deben desempeñar los alumnos en la identificación y la investigación de estos temas transversales u ocasionales y cómo lograr que puedan tomar posición, sea individual, sea colectiva, sea alternativa ante los mismos? ¿Qué intereses deben predominar a la hora de abordar uno de estos temas, los de la

política educativa, los de la comunidad, los de los profesores, los de los educandos? ¿Sería legítimo que algunos de estos problemas fueran explorados solamente hasta donde razonablemente se pudiera, reconociendo su naturaleza polémica y admitiendo como compromiso el aplazamiento de todo intento de respuesta en firme? ¿No será la duda ilustrada mucho más ética que el apresuramiento por la adopción de acuerdos suceptibles de conducir al dogmatismo? Y otra cuestión muy importante: ¿cómo dar entrada a estos temas en el quehacer cotidiano sin sacrificar peligrosamente los demás aprendizajes, más formales pero no menos necesarios?

Estas preguntas tienen ya respuestas avanzadas gracias a los esfuerzos realizados en muchos centros educativos. Existe, además, una amplia bibliografía sobre tan importante cuestión. Mi memoria ha retenido como muy útiles a mi desarrollo personal durante los años estudiantiles algunos debates sobre temas no curriculares, provocados o conducidos por profesores abiertos a nuestros intereses. Hablo de los años treinta del siglo pasado.

No conviene considerar estos temas como originados forzosamente fuera del centro educativo. La comunidad escolar es generadora de situaciones que no pueden resolverse sin análisis y sin acción colectivos. La defensa de los derechos humanos y de los derechos de alumnos y alumnas y del personal impregna la cotidianidad escolar, lo mismo que las cuestiones de medio ambiente, la resolución de conflictos entre personas y grupos, la organización de la indispensable disciplina, el respeto por la verdad, la tolerancia ante posiciones ideológicas o religiosas diferentes, el comportamiento en las prácticas deportivas, la

solidaridad en la satisfacción de las necesidades colectivas, etc. etc. Quiero decir que no se trata solamente de admitir que el mundo exterior alimente el trabajo educativo sino de lograr que los educandos desarrollen valores y actitudes, de modo que su implantación ante su comunidad educativa y ante el mundo local, nacional y planetario resulte coherente y supere lo que hoy parece frecuente: el adolescente se enfrenta a varios modelos, sin encontrar los apoyos necesarios que le permitan superar sus contradicciones, su angustia y en algunos casos su rebeldía autodestructiva.

La verdad es, sin embargo, que en muchos lugares todo conspira o puede conspirar contra tales incursiones: la organización escolar, la rigidez de programas y métodos, las actitudes de las familias y de las autoridades, la rutina de los educadores o su temor a invadir terrenos para los que nunca fueron preparados, el peso negativo o positivo que el medio comunitario puede ejercer sobre los centros educativos, etc.

Por mi parte, termino mi reflexión afirmando que ningún adolescente podría dar por concluida su formación básica sin ser capaz de utilizar activa y críticamente los medios de comunicación, de escoger fuentes múltiples para interpretar correctamente un problema, de apelar al diálogo o la consulta con compañeros o especialistas para saber a qué atenerse en el momento oportuno, de practicar la duda y dominar los medios para salir de ella cuantas veces sea posible, de comprometerse socialmente una vez agotado el esfuerzo investigador, situándose personalmente ante los infinitos problemas de esta índole que el futuro le deparará.

UNDÉCIMA Y ÚLTIMA REFLEXIÓN

El alumno es el centro del proceso, pero el educador es también esencial

El protagonista fundamental de todo proceso educativo es el educando. En definitiva, la medida del éxito de toda acción educativa la dan los cambios que ésta produce en la mente del alumno. Aún más, diría que radica en el comportamiento ulterior del antiguo alumno, en aquello que más tarde sabe hacer, en su contribución a la felicidad y al bienestar individual y colectivo.

Es fácil evaluar la comprensión y la retención de determinados conocimientos; es mucho más difícil evaluar el nivel de construcción de valores, el desarrollo afectivo, las vivencias estéticas, las luchas interiores que conducen a edificar una personalidad, a situarse en la sociedad. Hoy, repito, se habla mucho de la *sociedad del conocimiento*, a la que yo prefiero la *sociedad del saber*. La ya mencionada Comisión sobre la Educación para el Siglo XXI señaló que la educación debiera sostenerse sobre cuatro pilares, que constituyen sus finalidades últimas para el buen desarrollo de los educandos: aprender a conocer (no *conocer* sino *aprender a conocer*, es decir, a buscar y capturar el conocimiento); aprender a hacer (o sea desprender

del pensamiento las acciones necesarias); aprender a vivir juntos (es decir, reconocer como iguales a quienes nos rodean pero también a los seis mil millones de seres humanos, lo que lleva al obligado tratamiento del tema de la paz) y aprender a ser ("para que florezca mejor —dice el Informe— la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal").

Situar al alumno en el centro del sistema ha sido considerado recientemente un principio demagógico y en algunos países europeos se vuelve a enunciar que la función de la enseñanza es "la transmisión de los saberes tradicionales" más que "la valoración de la expresión de uno mismo, de la autenticidad, de la creatividad". (He transcrito del diario *El País* de Madrid de 19 de abril de 2003 palabras de un ministro europeo que apunta a suprimir ciertas conquistas que juzga erróneas y que atribuye a Mayo del 68.) Yo no renuncio por ello a considerar que el alumno es *el agente de su propia formación,* como decíamos en Uruguay en 1949. Naturalmente, en un contexto determinado, orientado por un educador cualificado y éste, a su vez, por una política educativa democráticamente convenida. Una vez más, esto tiene mucho que ver con todo lo que actualmente se debate en torno al concepto de *calidad de la educación.* Pero ésta sólo puede ser justipreciada por lo que los alumnos y las alumnas desarrollan de sí mismos, como destinatarios, protagonistas y centros del quehacer educativo. La calidad de la educación la determina lo que el educando va siendo y lo que llega a ser.

Sin ninguna duda, el segundo actor de la obra educativa es el educador, entendiendo este término en el sentido más

amplio posible. Es, para mí, el factor de calidad más importante del proceso educativo.

Existen en el mundo unos sesenta millones de educadores profesionales de todos los niveles. ¿Cuántos de ellos están bien formados, bien retribuidos, bien reciclados, bien considerados por la sociedad, satisfechos de la función que cumplen, de cómo la llevan a cabo y de los resultados de su esfuerzo? También aquí el abanico de situaciones es inmenso. Nada más que en materia de formación docente la bibliografía reciente es considerable. Y su estatuto social, haya dado o no lugar a una legislación específica, difiere enormemente de un país a otro y aun al interior de los países. Una conclusión razonablemente actualizada podría ser que, en general, los educadores y las educadoras no reciben de la sociedad el trato que corresponde a las funciones que aquélla les asigna. Si el derecho a la educación ha de regir *para todos*, no solamente el número de docentes debe incrementarse sino que las condiciones económicas y profesionales de su labor deben, en muchos países, ser objeto de profundas transformaciones. No puede triunfar ningún proyecto social de cambio si los educadores no son motivados para sumarse a él en las mejores condiciones posibles.

Pero a estas consideraciones que tienen que ver con la organización del servicio educativo han de agregarse otras de orden deontológico. El trabajo docente supone, ante todo, asumir una función ética en la sociedad. Sin mesianismos, incluso diría sin pretensiones de querer ser portavoces infalibles de la sociedad de hoy o profetas de la del futuro. Sino como

trabajadores y trabajadoras al servicio de la sociedad, como profesionales competentes, comprometidos y respetados en su función básica de contribuir a que el alumno, cualquiera sea su edad y condición, marche hacia adelante, en saber, en responsabilidad cívica, en voluntad de luchar por su *derecho a ser*. Difícil tarea, pues muchas de las corrientes conceptuales contradictorias y tensiones que he señalado precedentemente pasan, en última instancia, a manos de los educadores, quienes han de arbitrar situaciones de toda índole, que ponen a prueba su resistencia física y mental y su capacidad interpretativa de sociedades que suelen declararse en crisis, en transición, en etapas de emergencia, cuando no de conflicto abierto.

Termino. Deseo que los educadores mantengan y vigoricen sus fuerzas morales, sus sueños, su propósito de contribuir a la construcción de un mundo diferente. De esta fibra los hay, abundantes, en todos los países. Los he conocido, los he admirado, los he llorado cuando han caído. Deseo que quieran y puedan seguir defendiendo con coraje su derecho a la discrepancia, a la resistencia, a la insumisión ante todas aquellas fuerzas que en el mundo actual quieren subordinar la condición humana a los beneficios económicos, al mantenimiento de la marginalidad de las mayorías, al sometimiento irracional a las múltiples corrientes liberticidas. Y también deseo que la sociedad no los deje en la precariedad y en la soledad. Que no espere de ellos lo que ellos no pueden hacer, que les permita vivir y ayudar a vivir en la ilusión.

Miguel Soler Roca (Barcelona, 1922) se graduó de maestro en Uruguay, donde ejerció la docencia en zonas rurales entre 1943 y 1961. Se le conoce en ese país por haber estado asociado en 1945 a la creación de la Federación Uruguaya del Magisterio, por haber sido miembro de la comisión redactora de los programas de estudio para las escuelas rurales (1949) y por haber organizado y dirigido el Primer Núcleo Escolar Experimental (1954-1961).

Entre 1961 y 1982 trabajó como especialista de la UNESCO. Asesoró en materia de educación rural al Ministerio de Asuntos Campesinos del Gobierno de Bolivia. Fue director (cargo de la UNESCO) del Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL) en Pátzcuaro (México). Actuó en la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), Santiago de Chile, como especialista en educación de adultos para la región latinoamericana. Trabajó en la sede de la UNESCO en París, primero como director de la División de Alfabetización, Educación de Adultos y Desarrollo Rural y más tarde como subdirector general adjunto del Sector Educación.

Jubilado desde 1982. Ha sido consultor de la UNESCO en diversas oportunidades, miembro de la Comisión Española de la UNESCO y de la Comisión Catalana de Relaciones con la UNESCO y asesor de la Secretaría del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (Argentina). Es miembro de varias ONG catalanas relacionadas con la educación y la solidaridad con América Latina.

Periódicamente es invitado a dictar conferencias y a escribir artículos sobre los temas de su especialidad en revistas de prestigio del mundo de la educación. Es autor de una quincena de obras relacionadas todas con la educación así como coautor y prologuista de otros títulos.




ISBN 84-9743-106-5
9 788497 431064